

Criblez, Lucien; Wild-Näf, Martin

Lehrerbildungsforschung in der Schweiz. Forschungsdesiderata zur Stellung der Erziehungswissenschaften in der Lehrerbildung

Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998) 1, S. 21-39



Quellenangabe/ Reference:

Criblez, Lucien; Wild-Näf, Martin: Lehrerbildungsforschung in der Schweiz. Forschungsdesiderata zur Stellung der Erziehungswissenschaften in der Lehrerbildung - In: Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998) 1, S. 21-39 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-68033 - DOI: 10.25656/01:6803

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-68033>

<https://doi.org/10.25656/01:6803>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 44 – Heft 1 – Januar/Februar 1998

Thema: Lehrerbildung

- 3 JÜRGEN OELKERS
Lehrerbildung – ein ungelöstes Problem
Einleitung in den Thementeil
- 7 WILHELM HAGEMANN/FRANZ-JOSEF ROSE
Zur Lehrer/innen-Erfahrung von Lehramts-Studierenden
- 21 LUCIEN CRIBLEZ/MARTIN WILD-NÄF
Lehrerbildungsforschung in der Schweiz
Forschungsdesiderata zur Stellung der Erziehungswissenschaften in der
Lehrerbildung
- 51 LUCIEN CRIBLEZ
Die Reform der Lehrerbildung in England und Amerika
- 61 ANDREAS VON PRONDCZYNSKY
Universität und Lehrerbildung

Thema: Medienpädagogik und neue Unterrichtstechnologien

- 85 JUTTA WERMKE
Von „Konsum“ zu „Kultur“
Medien-Pädagogik und Medien-Produktion im virtuellen Dialog
- 105 HERMANN ASTLEITNER/DETLEV LEUTNER
Fernunterricht und neue Informationstechnologien: Aktuelle Entwicklungen

Diskussion: Historische Bildungsforschung

- 127 HEIDEMARIE KEMNITZ/HEINZ-ELMAR TENORTH/KLAUS-PETER HORN
Der Ort des Pädagogischen
Eine Sammelbesprechung bildungshistorischer Lokal- und
Regionalstudien
- 149 WOLFGANG KLAFKI
Zur Militärpädagogik Erich Wenigers
Ertrag und Problematik der Untersuchung Kurt Beutlers

Besprechungen

- 163 DORIS KNAB
Handbuch Katholische Schule. Im Auftrag des Arbeitskreises
katholischer Schulen in freier Trägerschaft in der Bundesrepublik
Deutschland, herausgegeben von *Rainer Ilgner*
- 169 PHILIPP GONON
Hartmut von Hentig: Bildung. Ein Essay
- 172 NORBERT OMMLER
Hans-Christian Harten: De-Kulturation und Germanisierung. Die nationalsozialistische Rassen- und Erziehungspolitik in Polen 1939–1945

Dokumentation

- 177 Pädagogische Neuerscheinungen

Lehrerbildungsforschung in der Schweiz

Forschungsdesiderata zur Stellung der Erziehungswissenschaften in der Lehrerbildung

Zusammenfassung

Die heterogene Situation der schweizerischen Lehrerbildung kommt einer „quasi“experimentellen Situation gleich, die bisher für Forschung jedoch nicht genutzt wurde. Im Rahmen eines nationalen Forschungsprogramms zur Wirksamkeit der Bildungssysteme wurde die Lehrerbildung nun erstmals evaluiert. Für den erziehungswissenschaftlichen Bereich werden erste Daten aus Befragungen von Studierenden sowie Ausbilder/innen präsentiert. Während in der schweizerischen Reformdiskussion um die Lehrerbildung bislang vor allem strukturelle Aspekte thematisiert wurden, stellen sich aufgrund der präsentierten Ergebnisse für den erziehungswissenschaftlichen Bereich jedoch auch Fragen nach Auswahl und Anspruchsniveau von Inhalten – und grundsätzlicher: Fragen nach der Funktion der Erziehungswissenschaften in der Lehrerbildung.

Als eine Expertengruppe der OECD anfangs der neunziger Jahre die Bildungspolitik der Schweiz begutachtete, kam sie für die Lehrerbildung zu folgendem Schluß: „Wie in jedem föderalistischen Staat ist man erstaunt über die Verschiedenartigkeit der Formen der Grundausbildung der verschiedenen Lehrerkategorien. Daraus erwachsen diverse Nachteile, man könnte aber auch glücklich sein über diese Vielfalt; und zwar von dem Moment an, wo aus Erfahrungen positive Erkenntnisse gezogen werden, die dann von den verschiedenen kantonalen und interkantonalen Ausbildungsinstitutionen übernommen werden könnten“ (EDK 1990, S. 149–150).

Diese Aussage macht auf drei Merkmale der schweizerischen Lehrerbildung aufmerksam: *Erstens* ist die Situation der Lehrerbildung in der Schweiz durch eine Heterogenität gekennzeichnet, die in Europa wahrscheinlich einmalig ist. *Zweitens* würde diese Heterogenität eine ideale „quasi“experimentelle Situation darstellen, die Struktur- und Qualitätsvergleiche geradezu nahelegen würde. *Drittens* fehlt jedoch diese Forschung aus verschiedenen Gründen bislang fast vollständig.

Der folgende Beitrag thematisiert deshalb zunächst die „quasi“experimentelle Situation der schweizerischen Lehrerbildung (1), bietet einen Überblick über ein im Rahmen eines nationalen Forschungsprogramms etabliertes Projekt, das dem Mangel an Forschung über die Lehrerbildung erstmals begegnen soll (2) und stellt dann erste Resultate zur Ausbildung im Bereich der Erziehungswissenschaften vor (3). Abschließend (4) werden einige zusammenfassende Überlegungen präsentiert.

1. Die „quasi“experimentelle Situation der Lehrerbildung in der Schweiz

Im stark ausgeprägten Bildungsföderalismus der Schweiz haben sich die Kantone die Regelungskompetenzen für die obligatorische Volksschule weitgehend erhalten. An diese Zuständigkeit ist bis heute diejenige für die entsprechende Lehrerbildung als „Herzstück“ des Bildungsföderalismus gebunden. Die Kantone haben sich so den Einfluß auf die Lehrerbildung gesichert. Der Hang zur Eigenständigkeit führte zu vielen kleinen und mittleren Lehrerbildungsinstitutionen, die in der Regel Lehrer/innen für eine bestimmte Region ausbilden. Dies gilt insbesondere für Lehrkräfte des Kindergartens und der Primarstufe, aber auch für die Ausbildung von Fachlehrkräften, etwa Hauswirtschafts- oder Handarbeitslehrerinnen. Noch heute sind diese Ausbildungen in einigen Kantonen in Mittelschulseminaren organisiert. In anderen Kantonen setzen diese Ausbildungen einen Abschluß auf der Sekundarstufe II voraus, gelten also als Tertiärausbildungen.

Ein Teil der Ausbildungen, insbesondere diejenigen für die Lehrkräfte der Sekundarstufe I und II, finden an den Universitäten statt, die wiederum kantonaler Regelungskompetenz unterstehen. Nur ein kleiner Teil der Ausbildungen wird eidgenössisch dekretiert, nämlich die Ausbildung für Gymnasiallehrkräfte an der Eidgenössisch Technischen Hochschule und diejenige für Turnlehrkräfte an verschiedenen Hochschulen. Letzteres hat damit zu tun, daß seit 1875 Turnen als einziges Schulfach aus nationalpolitischen Gründen via Militärkompetenz des Bundes eidgenössisch geregelt ist – und damit auch die entsprechenden Lehrerausbildungen.

Die Kompetenzregelungen erklären jedoch die Heterogenität der Lehrerbildung in der Schweiz nicht hinreichend. Zumindest die folgenden Faktoren, die wiederum nicht unabhängig vom Bildungsföderalismus zu verstehen sind, müßten für eine umfassende Erklärung berücksichtigt werden: die Sprachsituation (es müssen Lehrkräfte für den Unterricht in vier Landessprachen ausgebildet werden, wobei nur eine Institution eine Ausbildung in rätoromanischer Sprache anbietet), der kantonal unterschiedliche Lehrkräftebedarf je Lehrkategorie (v.a. abhängig von der Größe der Kantone), die je unterschiedlichen Zulassungsbedingungen zur Ausbildung sowie die unterschiedlichen Schulstrukturen der Kantone, die auch unterschiedliche Lehrkategorien definieren.

Die Situation der Lehrerbildung in der Schweiz kann anhand der Tabelle 1 gut charakterisiert werden: Die 145 Ausbildungen finden an insgesamt 153 Ausbildungsinstitutionen statt. Dabei bieten einzelne Institutionen mehrere Ausbildungen an, einzelne Ausbildungen werden in mehreren Ausbildungsinstitutionen parallel angeboten. Sechs Kantone führen gar keine oder nur unvollständige Ausbildungen.

Insgesamt lassen sich rund fünf unterschiedliche Gruppen von Lehrerbildungsmodellen charakterisieren:

- das traditionelle seminaristische Modell, das in der Regel an die obligatorische Schulzeit anschließt und die Allgemeinbildung der Sekundarstufe II mit der Berufsbildung verknüpft (v.a. Ausbildungen für Primar- und Kindergartenlehrkräfte);
- nicht-universitäre Ausbildungen auf der Tertiärstufe im Anschluß an eine all-

Tab. 1: Anzahl Ausbildungsstrukturen der Lehrerbildung nach Lehrkategorien je Sprachregion (Grundlage: BADERTSCHER u. a. 1993; ausführlicher CRIBLEZ 1994; WÄLCHLI 1994)¹

Lehrkategorie; Unterrichtsberechtigung	deutschsprachig	französischsprachig	italienischsprachig	Total
Sekundarstufe II	11	1	0	12
Sekundarstufen I und II	2	4	0	6
Sekundarstufe I	14	4	1	19
Sekundarstufe I und Primarstufe	7	2	0	9
Primarstufe	21	4	1	26
Primarstufe und Kindergarten	0	1	0	1
Kindergarten	18	7	2	27
Sonderklassen	7	5	0	12
Handarbeiten/Werken	7	3	0	10
Hauswirtschaft	6	2	0	8
Handarbeiten/Werken/Hauswirtschaft	6	0	0	6
Musik	2	0	0	2
Religion	1	0	0	1
Turnen/Sport	4	2	0	6
Total	106	35	4	145

gemeinbildende Mittelschule, in der Regel im Anschluß an eine Matur (v.a. Lehrkräfte für die Primarschule und die Sekundarstufe I);

- nicht-universitäre Ausbildungen auf der Tertiärstufe im Anschluß an eine Berufslehre (v.a. Primarlehrkräfte);
- universitäre Ausbildungen (vor allem für die Lehrkräfte der Sekundarstufen I und II) und
- Weiterbildungsmodelle, die auf einer abgeschlossenen Grundausbildung beruhen und dem Erwerb weiterer Unterrichtsberechtigungen dienen (z.B. Lehrkräfte für Sonderklassen).

Seit Anfang der neunziger Jahre ist auf dem Hintergrund der europäischen Integration diese sehr heterogene Struktursituation erneut in Diskussion geraten. Für Veränderungen stehen grundsätzlich zwei Möglichkeiten zur Verfügung: *Vereinheitlichung* hieße jeweils für alle Kantone verpflichtende eidgenössische Regelungen, *Koordination* basiert seit der Gründung der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) vor hundert Jahren (1897) auf freiwilliger Zusammenarbeit. Die Vereinheitlichung des Bildungswesens gilt jedoch seit der sog. „Schulvogt“-Abstimmung im Jahre 1882 als dem föderalistischen Selbstver-

¹ Die Angaben basieren auf einer 1992 durchgeführten Studie und sind für einige wenige Kantone, die inzwischen Reformen realisiert haben, nicht mehr ganz aktuell. Wichtiger als die genauen Ziffern ist jedoch, die Problemlage in ihrer ungefähren Dimension zu dokumentieren. Den aktuellsten Überblick bietet J. ADLER (1995).

ständnis unangemessen, unschweizerisch und damit undemokratisch. Vereinheitlicht ist im schweizerischen Bildungssystem seit 1930 deshalb lediglich ein großer Teil der Berufsbildung (TABIN 1989). Koordination beruht meist auf von den Kantonen gemeinsam getragenen Empfehlungen, selten auf Staatsverträgen zwischen den Kantonen, sog. Konkordaten, und Vereinbarungen. Die EDK ist seit Beginn der neunziger Jahre wesentliche Antriebskraft, um die Koordination und insbesondere die interkantonale Anerkennung der Lehrdiplome sicherzustellen. Mit der „Vereinbarung über die Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen“ (EDK 1993a) sind dafür die rechtlichen Grundlagen geschaffen worden. Aufgrund einer Anhörung zu den „Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen“ (EDK 1993b) hat die EDK zudem „Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen“ (EDK 1995) verabschiedet. Während die EDK nun Anerkennungskriterien formuliert, sind die kantonalen Lehrbildungssysteme jedoch in eine Reformdynamik geraten, die der jeweiligen kantonalen Systemlogik folgt und nur bedingt zu einer größeren Harmonisierung der Lehrerbildung führen dürfte.

Der Bildungsföderalismus ist – wie die OECD-Expertengruppe zu Recht erkannt hat – wohl eines der Kernprobleme der Lehrerbildung in der Schweiz. Zusammenfassend läßt sich die Situation der Lehrerbildung in der Schweiz wie folgt charakterisieren: Ungleiches (ungleiche Strukturen, Inhalte) erzeugt Gleiches (gleiche Lehrberechtigungen) und Ähnliches (ähnliche Strukturen, Inhalte) erzeugt Ungleiches (ungleiche Lehrberechtigung).

2. *Das nationale Forschungsprojekt zur „Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz“*

Daß der Schweizerische Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung zu Beginn der neunziger Jahre ein Nationales Forschungsprogramm im Bildungsbereich ausgeschrieben hat, ist sicher *nicht* primär auf die dargestellte Situation der schweizerischen Lehrerbildung zurückzuführen. Viel eher gibt der ausführliche Titel des Programms über die Motive, 15 Mio. Franken für die Bildungsforschung zur Verfügung zu stellen, Auskunft: „Die Wirksamkeit unserer Bildungssysteme angesichts der demographischen und technologischen Entwicklung und angesichts der Probleme in der mehrsprachigen Schweiz“ (Schweiz. Nationalfonds 1991). Fünf Jahre nach der Publikation dieses Ausführungsplanes müßten wohl die drei Bezugspunkte, die Mehrsprachigkeit sowie die demographische und technologische Entwicklung, durch zumindest zwei weitere Bezugspunkte ergänzt werden. Das schweizerische Bildungssystem ist gegenwärtig mit zwei großen Herausforderungen konfrontiert: mit der andauernden finanziellen Krise der öffentlichen Hand sowie mit den neuen, unter dem Stichwort New Public Management diskutierten Vorstellungen über staatliches Handeln. Die Zielsetzung des Forschungsprogramms, die gleichzeitig auch als Zielsetzung des Projektes im Bereich der Lehrerbildung gelten kann, ist wie folgt beschrieben worden: „Ausgangspunkt ist die Notwendigkeit, unser Wissen über die Bildungssysteme zu vertiefen und auf den neuesten Stand zu bringen. Es geht darum, mehr verlässliches Wissen darüber zu gewinnen, wie diese Systeme funktionieren, über die Stärken und Schwächen, aber auch über

die Grenzen ihrer Wirksamkeit, die ihnen schon durch die vielfältigen, einander oft widersprechenden Anforderungen gesetzt sind“ (ebd., S. 3). Die ersten Projekte im Forschungsprogramm haben 1993 begonnen, 1998 soll das Programm weitgehend abgeschlossen sein. Insgesamt werden 35 Projekte gefördert, die fast alle Bildungsbereiche betreffen. Einige Projekte sind inzwischen abgeschlossen und erste Resultate sind publiziert worden (vgl. zusammenfassend CRIBLEZ 1997, S. 7 ff.; TRIER 1995, S. 11 ff.).

Das Projekt „Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz“² versucht, die „quasi“experimentelle Situation der schweizerischen Lehrerbildung zu nutzen. Da weder die Forschung in der Lehrerbildung noch diejenige über Lehrerbildung in der Schweiz über eine namhafte Tradition verfügt (vgl. CRIBLEZ 1996), stellten sich insbesondere hinsichtlich der Konstruktion der Instrumente bei der Etablierung des Projektes verschiedene Probleme. Es konnte bei dieser gegebenen Forschungslage auch nicht darum gehen, sich auf den Fokus der Wirksamkeit allein zu beschränken. Vielmehr sollten erstmals verschiedene empirische Daten über die vielschichtigen und heterogenen Lehrerbildungsinstitutionen gesammelt, systematisiert und interpretiert werden.³

Insgesamt sollen im Projekt nicht die Lehrerbildungsinstitutionen einzeln vergleichend bewertet werden, denn dies „fällt in die Zuständigkeit der politischen Instanzen und der Trägerschaften“ der Lehrerbildungsinstitutionen (Schweiz. Nationalfonds 1991, S. 3). Im Vordergrund stehen die vergleichende Analyse von Merkmalen verschiedener Institutionengruppen und eine Analyse allgemeiner Funktionsmechanismen der Lehrerbildung. Als generelles Ziel des Projektes kann gelten, daß erstmals vergleichende Daten zur Lehrerbildung in der deutschsprachigen Schweiz zur Verfügung gestellt werden sollen. Dies scheint gerade im Hinblick auf die Reform der Lehrerbildung, die in allen Kantonen im Gang ist, entscheidend, auch wenn mancherorts diese Reform als „Verwaltungsakt“ verstanden wird.

Das Projekt setzt sich aus sechs Teilprojekten zusammen, wobei die meisten Teilprojekte eher im Bereich der quantitativen Sozialforschung, der kleinere Teil eher im Bereich der qualitativen Sozialforschung anzusiedeln sind.

Zunächst wurden Studierende am Ende ihrer Ausbildung über die Ausbildung befragt. Das Befragungsinstrument enthielt Fragen zu den folgenden Bereichen: zur Person (sozialstatistische Daten, kulturelle Herkunftsmilieus), zur Vorbildung, zur Ausbildung allgemein, zur Ausbildungskultur, zu den Ausbildungs- und Berufsmotiven, zu den Erwartungen an die Ausbildung, zur Persönlichkeitsbildung, zu einzelnen Ausbildungsbereichen (Pädagogik, Psychologie, Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, einzelne Fächer sowie zur berufsprakti-

2 Das Nationalfondsprojekt „Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz“ (Nr. 4033-038704) steht unter der Leitung der Prof. JÜRGEN OELKERS in Bern und FRITZ OSER in Freiburg. Es hat im Frühsommer 1994 begonnen und wird bis Ende 1997 dauern. Der Nationalfonds hat für das Projekt 500000 Franken zur Verfügung gestellt. Weitere Mittel wurden aus Eigenmitteln der beiden Trägerinstitute, dem Institut für Pädagogik der Universität Bern und dem Pädagogischen Institut der Universität Freiburg, zur Verfügung gestellt. Zudem hat das Projektteam Evaluationsaufträge für einzelne Lehrerbildungsinstitutionen übernommen.

3 Erste Resultate liegen inzwischen in den „Beiträgen zur Lehrerbildung“ 1/1997 vor (vgl. BRÜHWILER/SPYCHIGER 1997; CRIBLEZ 1997; KERSTEN/GASSER-DUTOIT 1997; OELKERS 1997; OSER 1997a; WILD-NÄF 1997).

schen Ausbildung). Diese Befragung wurde zum Teil nach einem Jahr Unterrichtspraxis wiederholt. Die zweite Befragung war jedoch mit Fragen zur Wirksamkeit der Ausbildung ergänzt. Dasselbe Befragungsinstrument wurde für eine Befragung von Lehrerinnen und Lehrern 2–5 Jahren nach Abschluß ihrer Ausbildung eingesetzt. Eine vierte Befragung richtete sich an Ausbilder/innen in den entsprechenden Lehrerbildungsinstitutionen. Neben Elementen aus den andern Befragungen wurden spezielle Daten zur Situation der Ausbilder/innen an ihrer Ausbildungsinstitution, zum Fort- und Weiterbildungsverhalten, zum Berufsfeldkontakt, zur Qualitätssicherung in der Ausbildungsinstitution, zum Professionsverständnis sowie zur Reform der Lehrerbildung erhoben.

Neben diesen standardisierten Befragungen werden zwei weitere Projekte durchgeführt: Für die Auswertung der Daten der vier Befragungen sind Hintergrundinformationen zu den Institutionen nötig. Aufgrund der von den Institutionen erhaltenen Dokumente werden sog. institutionelle Profile erstellt. Die Daten können bei der Auswertung als unabhängige Variablen verwendet werden (Beispiele: Art der Institution, Zugangsvoraussetzungen, Größe der Institution, erteilte Lehrberechtigungen usw.). Zudem wurden rund 60 Experteninterviews durchgeführt. Befragt wurden Erziehungsdirektoren/innen, Funktionäre der Bildungsverwaltung sowie Direktoren/innen bzw. Ausbildungsleiter/innen der Ausbildungsinstitutionen. In der Befragung der Experten/innen werden einzelne Fragen v. a. zum Problemfeld der Wirksamkeit und der Wirksamkeitsannahmen vertieft, die mit den standardisierten Befragungen nicht in der notwendigen Breite und Tiefe bearbeitet werden konnten (z. B. Fragen zum Verhältnis zwischen den beiden Ausbildungsorten Berufspraxis und Ausbildungsinstitution, Fragen zum Verhältnis zwischen fachwissenschaftlicher, erziehungswissenschaftlicher und berufspraktischer Ausbildung usw.).

Grundsätzlich sollten alle Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der deutschsprachigen Schweiz, deren Ausbildungskonzeption nicht primär die Ausbildung von Fachlehrkräften vorsieht (in den Bereichen Handarbeit, Hauswirtschaft, Musik, Religion, Turnen sowie Handel), in die Untersuchung einbezogen werden. Mitgewirkt haben rund die Hälfte der angefragten Ausbildungsinstitutionen. Hinsichtlich der geographischen und konfessionellen Verteilung der Stichprobe ergeben sich vor allem im Bereich der seminaristischen Ausbildungskonzeptionen einige Lücken bei den staatlichen Lehrerseminaren der Innerschweiz und des Kantons Bern. Insgesamt liegen 1300 auswertbare Fragebogen aus der Befragung der Studierenden, 700 aus derjenigen der Ausbilder/innen sowie 500 aus der Befragung der Lehrer/innen vor.

3. Die erziehungswissenschaftlichen Disziplinen in der Lehrerbildung – erste Ergebnisse

Die fachwissenschaftliche und erziehungswissenschaftliche Ausbildung als „Off-the-Job-Ausbildung“ und die berufspraktische Ausbildung als „On-the-Job-Ausbildung“ sind die zwei Hauptpfeiler aller Ausbildungskonzeptionen der schweizerischen Lehrer/innenbildung. Die „Off-the-Job-Ausbildung“ im unterrichtlichen Rahmen ist in berufs- und fachwissenschaftliche Elemente aufgliedert. Eine erziehungswissenschaftliche Ausbildung in den Fächern Pädago-

gik, Allgemeine Didaktik, Psychologie oder verschiedenen Fachdidaktiken ist im Gegensatz zu einer fachwissenschaftlichen, inhaltlichen Ausbildung in den später zu unterrichtenden Fächern in allen Organisationsformen schweizerischer Lehrer/innenbildung üblich, wobei die Studienpläne und der lektionenmäßige Umfang der Fächer stark divergieren (vgl. BADERTSCHER u. a. 1993). Eine fachwissenschaftliche Ausbildung, die das Niveau eines allgemeinbildenden Abschlusses der Sekundarstufe II übersteigt, kennt die Schweiz nur für universitäre Ausbildungen für Lehrkräfte der Sekundarstufen I und II. Die Ausbildungen von Lehrkräften des Kindergartens und der Primarstufe sind ohne fachwissenschaftliche Anteile konzipiert.

Was G. R. GALLUZZO 1986 für den englischsprachigen Raum feststellte, kann mehr als zehn Jahre später für den deutschsprachigen Raum und insbesondere für die Schweiz ebenso gelten: „The practice of teacher education program evaluation is very young and in need of guiding principles“ (GALLUZZO 1986, S. 235). Man kann diese Aussage für die Schweiz sogar noch zuspitzen: Studien zur Programmevaluation in der Lehrerbildung sind bislang kaum existent. Einzig JURT u. a. haben 1994 eine kleine Studie zur Situation in der Allgemeinen Didaktik vorgelegt. Sie kommen zum Schluß, daß im Bereich der Allgemeinen Didaktik eine relativ große Übereinstimmung in der Themenwahl zwischen den einzelnen Ausbildungen besteht, obwohl diese Ausbildungen nicht koordiniert werden und die Situation im Bereich Lehrbücher und Unterrichtsmaterialien sehr lückenhaft ist. Offensichtlich existiert auch so etwas wie ein „heimlicher“ Kanon von Literatur, welche die Ausbilder/innen für ihre eigene Vorbereitung verwenden (JURT u. a. 1994). L. CRIBLEZ und CH. HOFER haben das Fach Pädagogik in der Lehrerbildung analysiert. Sie kommen zum Schluß, daß sich – im Gegensatz zur Allgemeinen Didaktik – die Situation sowohl hinsichtlich der Inhalte wie auch der Lehrmittel sehr heterogen präsentiert. Die vermittelten Inhalte sind kaum standardisiert im Sinne eines minimalen Konsens in der Themenwahl. Die Auswahl der Inhalte wird mit der Praxisrelevanz begründet, ohne den Nachweis, daß das Ausgewählte auch wirklich praxisrelevant ist, antreten zu können. Zudem läßt sich eine Verschiebung in der fachlichen Ausrichtung von der eher geisteswissenschaftlichen Tradition zur psychologischen Fundierung feststellen (CRIBLEZ/HOFER 1994).

Auf diesem Hintergrund stellten sich im Projekt zur „Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz“ Fragen nach dem „gelehrten und dem gelernten Curriculum“ (DOYLE 1995, S. 143). Zwar liegen für die Lehrerbildung in der Schweiz bisher keine Studienplananalysen im traditionellen Sinne der Curriculumanalysen vor, im Projekt ergab sich jedoch die Möglichkeit, in den Befragungen der Studierenden und der Ausbilder/innen das „umgesetzte Curriculum“ (ebd.) zu analysieren. Im Rahmen der Befragung der Ausbilder/innen konnten aus Gründen der Fächervielfalt lediglich formale Fragen gestellt werden. Hier ging es etwa um die Studienplansituation in den einzelnen Lehrerbildungsinstitutionen, um die Bestimmungsfaktoren bei der Auswahl der Inhalte für den konkreten Unterricht, um die Zufriedenheit mit den vorhandenen Lehrmitteln im Fach usw. (vgl. NFP 33/Lehrerbildung 1996).

In die Befragung der Studierenden wurden drei Aspekte der Ausbildungsfächer Pädagogik, Psychologie und Allgemeine Didaktik einbezogen. Erstens wurde für jedes Fach nach einem Set von Kompetenzen (Standards) gefragt, von

denen erwartet werden kann, daß eine „gute“ Lehrerbildung sie vermittelt (vgl. NFP 33/Lehrerbildung 1995, OSER 1997a, 1997b). Zweitens wurde der Ausbildung in diesen Fächern eine formale Qualitätsdefinition – bestehend aus den Kriterien Einschätzung der fachlichen Anforderungen, Beanspruchung, Arbeitsbelastung, Methodenkultur, Unterrichtsklima, Evaluation des Unterrichts und erwartetem Nutzen für die Unterrichtspraxis – zugrunde gelegt.

Drittens sollte der inhaltlichen Dimension der Ausbildung nicht nur auf der Ebene der Kompetenzen Rechnung getragen werden. Anders als in den wenigen bisherigen großen Studien zur Lehrerbildung (vgl. etwa ROSENBUCH/SACHER/SCHENK 1988, FLACH/LÜCK/PREUSS 1995) wurden nicht nur Urteile der Studierenden über ihre Ausbildung erfragt; die Dimension des „umgesetzten Curriculums“ sollte ebenfalls berücksichtigt werden.⁴ Neben den eher fragmentarisch abgefragten konkreten Handlungskompetenzen (Standards) wurde das Fach nach einer fachlichen Systematik in Themen unterteilt und nach dem Stellenwert der einzelnen Themen in der Ausbildung gefragt. Da die Themenunterteilung aus einer Durchsicht der Studienpläne gewonnen wurde, handelt es sich eher um eine „Systematik ohne System“ (HORN/WIGGER 1994, S. 23) als um eine logisch konsistente Themengliederung.

Die folgenden Auswertungen beziehen sich in erster Linie auf die bei Studierenden erhobenen Daten zur inhaltlichen Dimension der Fächer Allgemeine Didaktik, Pädagogik und Psychologie. In einem zweiten Schritt werden am Beispiel der Allgemeinen Didaktik die Skalen zu den Inhalten und zur Qualität des Unterrichts zueinander in Beziehung gesetzt. Dabei interessiert, welche der erfaßten Variablen zur Qualität des Unterrichts den Umfang der inhaltlichen Beschäftigung beeinflussen (zu den statistischen Kennwerten der Skalen und Items vgl. Tabelle 2).

Obwohl die thematisch-inhaltliche Arbeit in der Ausbildung ebenso wie die entstehenden Belastungen und die Interaktionsstruktur eine objektive Seite haben, gehen wir davon aus, daß die Distanz zwischen dem objektiven Geschehen und der subjektiven Beschreibung durch die beteiligten Akteure groß ist. Zudem hatte die subjektive Beschreibung der Studierenden in den vorgegebenen Bahnen eines formalisierten Fragebogens zu verlaufen, wodurch die Gültigkeit und Zuverlässigkeit der Aussagen zusätzlich eingeschränkt werden.⁵ Die hier präsentierten Daten dürfen infolgedessen höchstens als Trends bewertet werden und haben keinen experimentellen Charakter.

3.1 Allgemeine Didaktik – Methoden vor Inhalten

Die Themenbereiche „Sozialformen“, „Detailplanung“ und „erweiterte Lehr- und Lernformen“, welche an der Spitze der nach arithmetischen Mitteln sortierten allgemeindidaktischen Themen stehen (vgl. Tabelle 3), erzielten auch im Ver-

4 Eine Ausnahme hinsichtlich der Evaluation von Inhalten bildet in dieser Hinsicht die kleine Studie von T.H. HARMS/R. TARANT/J. SCHLÖMERKEMPER (1992). Allerdings bleibt deren Themengliederung sehr grob und folgt eher der Studienfachgliederung als einer inhaltlichen Fachsystematik.

5 Zu den methodischen Problemen von Studierenden-Befragungen vergleiche die Beiträge von H. KROMREY (1994a, 1994b).

Tab. 2: Zur Beschreibung von Unterrichtsinhalten und Unterrichtsqualität herangezogene Items (Mean-Mittelwert; Stdv-Standardabweichung; N = Anzahl; Alpha = Alpha-Wert)				
Indizes	Mean	Stdv	N	Alpha
Unterrichtsinhalte Allgemeine Didaktik (Eigenkonstruktion) 13 Items z. B.: Sozialformen im Unterricht (1 = nicht beschäftigt bis 4 = ausführlich beschäftigt)	2.59	.42	919	.78
Unterrichtsinhalte Pädagogik (Eigenkonstruktion) 17 Items z. B.: Schulgeschichte der Schweiz (1 = nicht beschäftigt bis 4 = ausführlich beschäftigt)	2.48	.49	454	.86
Unterrichtsinhalte Psychologie (Eigenkonstruktion) 10 Items z. B.: Entwicklungspsychologie (1 = nicht beschäftigt bis 4 = ausführlich beschäftigt)	2.83	.50	455	.81
Engagement der Studierenden in Allgemeiner Didaktik (Quelle: BESSOTH 1989) 5 Items (aufsummierte Dreierskala) z. B.: Die Studierenden arbeiten aktiv mit. (Minimalwert = 5; Maximalwert = 15)	9.48	2.55	907	.68
Engagement der Ausbilder in Allgemeiner Didaktik (Quelle: BESSOTH 1989) 5 Items (aufsummierte Dreierskala) z. B.: Die Lehrkraft ist inhaltlich gut auf den Unterricht vorbereitet. (Minimalwert = 5; Maximalwert = 15)	10.33	3.64	881	.73
Häufigkeit von Prüfungen in Allgemeiner Didaktik 1 Item (1 = gar nie bis 6 = mehr als einmal pro Monat)	2.34	1.09	904	
Arbeitszeit außerhalb des Unterrichts pro Woche für Allgemeine Didaktik 1 Item (1 = weniger als 1 Stunde bis 4 = mehr als 4 Stunden)	1.52	.72	908	

gleich mit den Inhalten des Faches Pädagogik und Psychologie die höchsten Werte. Es scheint, daß diese Themen in der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung quasi zum ‚Kerngeschäft‘ der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung gehören. Neben „Sozialformen“ und „erweiterten Lehr- und Lernformen“ taucht mit „Handlungsmuster im Unterricht“ noch ein weiterer methodischer Bereich an der Spitze der Rangliste auf. Demgegenüber finden sich inhaltsorientierte Themen, beispielsweise „Funktion und Aufbau von Lehrplänen“, „Fragen der Stoffauswahl“ oder „Quartals-, Semester- und Jahresplanung“, in der unteren Ranglistenhälfte. Es ist eine Tendenz der *Betonung von methodischen vor inhaltlichen Fragen feststellbar*, die vielleicht durch das Grundproblem der allgemein-didaktischen Ausbildung bedingt ist, eine von spezifischen Fachinhalten losgelöste, allgemeine Unterrichtslehre vermitteln zu müssen.

Tab. 3: **Arithmetisches Mittel (AM), Standardabweichung (s) und Anzahl (N) aus vier Kategorien (1 = nicht beschäftigt; 2 = am Rande beschäftigt; 3 = ziemlich beschäftigt; 4 = ausführlich beschäftigt) der einzelnen Unterrichtsbereiche im Fachbereich Allgemeine Didaktik**

Inhalte Bereich Didaktik	AM	s	N
Sozialformen im Unterricht (Einzel-, Partner-, Gruppen-, Klassenunterricht)	3.24	.69	916
Detailplanung von Unterrichtstagen und -lektionen	3.19	.87	897
erweiterte Lehr-/Lernformen (Projekt, Werkstattunterricht, Wochenplan usw.)	3.12	.82	909
Handlungsmuster im Unterricht (Gesprächsformen, Spielformen usw.)	2.91	.76	914
Einsatz von Unterrichtsmaterialien (Arbeitsblätter, Werkstätten usw.)	2.85	.77	915
Beurteilen, Benoten	2.79	.81	914
Einsatz von Unterrichtsmedien (Schulbücher, Folien, Bilder, Filme, Computer, Tonträger usw.)	2.55	.89	907
Funktion und Aufbau von Lehrplänen	2.50	.83	914
Formen der Unterrichtsauswertung	2.40	.79	908
Fragen der Stoffauswahl	2.24	.80	907
unterschiedliche didaktische Ansätze (z. B. AEBLI, WAGENSCHNIG, RUMPF, KLAFFI usw.)	2.20	.91	907
Quartals-, Semester- und Jahresplanung	2.11	.84	913
Unterrichten im Team	1.64	.75	906

Ein interessante Diskrepanz findet sich in der hohen Platzierung des Items „Detailplanung von Unterrichtstagen und -lektionen“ gegenüber der tiefen des Items „Quartals-, Semester- und Jahresplanung“. Es scheint, daß sich die Ausbildung in Allgemeiner Didaktik an der alltäglichen Unterrichtsbewältigung orientiert, dagegen die Entwicklung von langfristigen und konzeptuellen Handlungsstrategien eher vernachlässigt.

3.2 Die thematische Selbstbeschränkung des Pädagogikunterrichts

Die Daten zu den Themen des Faches Pädagogik (vgl. Tabelle 4) machen zumindest dreierlei deutlich: Erstens fällt die relativ klare Dominanz der „klassischen“ Themen der Pädagogik auf (Grundbegriffe, Erziehungsstile und -ziele, Wert- und Normfragen, Theorie- und Ideengeschichte). *Grundfragen der Pädagogik, nicht Grundfragen der Schule* stehen also im Vordergrund. Einzig die Pädagogische Anthropologie fehlt in der Präferenz dieses „klassischen“ Kanons. Dazu gehört in einem traditionellen Sinne jedoch die Theorie- und Ideengeschichte, während der Schulgeschichte offensichtlich wenig Aufmerksamkeit zukommt. Dies zeigt zweitens, daß die verschiedenen Entwicklungen, wie sie von der Geschichtswissenschaft in den letzten drei Jahrzehnten vollzogen worden sind, an

der historischen Auseinandersetzung in der Lehrerbildung relativ spurlos vorübergegangen sind. Einerseits hat dies mit der Situation der pädagogischen Historiographie in der Schweiz selbst zu tun (vgl. CRIBLEZ/JENZER 1995), andererseits mit der offensichtlich starken Tradition der Lehrerbildung, der Geschichte die Funktion des Vermittelns von Moral in Form von historischen Vorbildern zuzuschreiben. Personen, nicht Institutionen und Strukturen stehen dann im Vordergrund.⁶ Damit hängt drittens zusammen, daß eher bildungssoziologische Fragen (etwa Benachteiligungen, Selektion) sowie Strukturfragen fast durchwegs im Mittelfeld der Beschäftigungsintensität stehen, was zwar zeigt, daß die Themen nicht vernachlässigt werden, aber im pädagogischen Kontext wahrscheinlich eher als sachfremd eingestuft werden. Dies hat sicher mit der Ausbildung des Personals zu tun: Bildungssoziologie ist in der Schweiz als universitärer Ausbildungsbereich quasi inexistent, Ausbilder/innen bringen eher pädagogisch-psychologische als pädagogisch-soziologische Fachkombinationen aus ihrer eigenen Ausbildung mit.

Tab. 4: **Arithmetisches Mittel (AM), Standardabweichung (s) und Anzahl (N) aus vier Kategorien (1 = nicht beschäftigt; 2 = am Rande beschäftigt; 3 = ziemlich beschäftigt; 4 = ausführlich beschäftigt) der einzelnen Unterrichtsbereiche im Fachbereich Pädagogik**

Inhalte Bereich Pädagogik	AM	s	N
Pädagogische Grundbegriffe: Erziehen, Unterrichten, Bilden	3.11	.84	453
Theorie- und Ideengeschichte der Pädagogik (ROUSSEAU, PESTALOZZI, HERBART, FRÖBEL, MONTESSORI usw.)	3.01	.90	446
Erziehungsstile	3.00	.86	453
Wert- und Normfragen	2.99	.85	449
Erziehungsziele	2.95	.82	451
Schule und Familie	2.86	.83	449
Gesellschaftliche Funktionen der Schule	2.71	.84	448
interkulturelle Erziehung	2.51	.99	449
Schulrecht und Schulgesetzgebung	2.45	1.02	447
Aufbau des Schulsystems	2.43	.89	451
Selektionsfragen	2.43	.92	441
Benachteiligungen im Bildungssystem (regional, sozial, geschlechtsspezifisch)	2.31	.94	451
Pädagogische Anthropologie	2.27	1.00	432
staatliche und private Schulen	2.04	.90	452
Schulgeschichte der Schweiz	1.81	.83	452
ästhetische Bildung	1.73	.75	439
Schulgeschichte des eigenen Kantons	1.49	.73	452

6 Daß diese Art von Personenorientierung die Geschichtsschreibung nicht nur ganz allgemein, sondern insbesondere diejenige im Dienste des schulischen Geschichtsunterrichts prägte, sei nur am Rande erwähnt (vgl. etwa SCANDOLA 1986; VISCHER 1973).

3.3 Die Psychologisierung der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung

Zu den psychologischen Fachinhalten (vgl. Tabelle 5) ist grundsätzlich festzustellen, daß sie von den Studierenden durchwegs hohe Ratings erhielten. Als Folge ist die Streuung zwischen den am höchsten und tiefsten bewerteten Items gering, was eine entsprechende Zurückhaltung bei der Interpretation der Plazierungsunterschiede verlangt.

Tab. 5: Arithmetisches Mittel (AM), Standardabweichung (s) und Anzahl (N) aus vier Kategorien (1 = nicht beschäftigt; 2 = am Rande beschäftigt; 3 = ziemlich beschäftigt; 4 = ausführlich beschäftigt) der einzelnen Unterrichtsbereiche im Fachbereich Psychologie			
Inhalte Bereich Psychologie	AM	s	N
Entwicklungspsychologie	3.11	.86	450
Lernen/Lernpsychologie/Lerntheorien	3.09	.88	453
Kommunikation und Interaktion	2.96	.80	452
Rollen und Normen	2.90	.78	449
soziales Verhalten	2.83	.72	451
Disziplin und Konflikte	2.76	.85	452
Persönlichkeit/Identität	2.75	.85	451
Motivation und Leistung	2.69	.76	453
soziale Wahrnehmung	2.63	.83	448
Psychologie der Gruppe	2.53	.88	453

Obwohl nicht kontrollierbar ist, wie hoch der absolute jeweilige Anteil der Allgemeinen Didaktik, der Pädagogik und der Psychologie an der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung ist, fällt doch auf, daß die Beurteilungen der Studierenden bezüglich der Beschäftigung mit psychologischen Fragestellungen gegenüber allgemeindidaktischen und pädagogischen Themen durchwegs höher ausfällt (vgl. Tabelle 6). Während die Studierenden alle psychologischen Themen über der Skalenmitte rangiert haben, ist das nur bei acht von dreizehn Themen im Fachbereich Allgemeine Didaktik und bei acht von siebzehn pädagogischen Themen der Fall.

Tab. 6: Absolute und prozentuale Häufigkeit von allgemeindidaktischen, pädagogischen und psychologischen Inhalten über und unter dem Kategorienwert 2.5				
	AM > 2.5		AM < 2.5	
	N	%	N	%
Allgemeine Didaktik	8	62	5	38
Pädagogik	8	47	9	53
Psychologie	10	100	0	0

Diese empirischen Daten belegen, was eigentlich schon seit längerer Zeit bekannt ist: Zumindest in der Schweiz hat die Psychologie eine dominante Stellung innerhalb der Erziehungswissenschaften gewonnen. Strukturell hat dieser Prozeß seinen Ausdruck in der Etablierung der Psychologie als eigenes Unterrichtsfach in der Lehrerbildung neben der Pädagogik und der Allgemeinen Didaktik gefunden. Darüber hinaus hat die Psychologie jedoch auch auf inhaltlichem Gebiet an Boden gewonnen und die geisteswissenschaftliche Pädagogik als Bezugswissenschaft der Allgemeinen Didaktik abgelöst. Die Studie von U. JURT u. a. (1994) macht zum Beispiel für die Schweiz deutlich, wie stark die allgemeindidaktische Ausbildung aus einer psychologischen Perspektive gestaltet wird. Lern- und sozialpsychologische Themen scheinen häufig eigenständige Ausbildungsinhalte in der Allgemeinen Didaktik zu sein. Daneben werden selbst allgemeindidaktische Kernfragen, wie zum Beispiel jene der methodischen Gestaltung des Unterrichts, aus einer psychologischen Perspektive behandelt. Dieser Prozeß der Ablösung der Pädagogik durch die Psychologie wird ebenso sichtbar, wenn Lehrmittel der Allgemeinen Didaktik aus den siebziger, achtziger und neunziger Jahren verglichen werden. Die noch 1983 von W. PETERSSEN (1983) behauptete Randständigkeit der Psychologie in der Allgemeinen Didaktik hat sich innerhalb von fünfzehn Jahren zu einer Dominanz entwickelt. CRIBLEZ und HOFER (1994) sehen einen Grund für den Einflußverlust der Pädagogik in den Definitionsproblemen, die das Fach seit der realistischen Wende nicht überwunden hat. Als Folge fehle es der Pädagogik bis heute an einem neuen Selbstverständnis, welches eine sinnvolle Funktionsbestimmung für die Lehrerbildung erlauben würde. Im entstandenen Vakuum bot sich die aufstrebende Psychologie geradezu an, die entstandene Lücke auszufüllen.

3.4 Unterrichtsgestaltung und Anspruchsniveau der Fachausbildungen

Neben den Fragen zu den Ausbildungsinhalten wurden den Studierenden verschiedene weitere Fragen zur Unterrichtsqualität mit dem Ziel vorgelegt, etwas über die innere Verfaßtheit der Fachausbildungen zu erfahren. Für den Bereich der Allgemeinen Didaktik werden im folgenden Zusammenhänge zwischen den Unterrichtsinhalten und je zwei Variablen mit Bezug zur Person der Studierenden (Engagement Studierende und Arbeitszeit außerhalb des Unterrichts) und zu den Ausbildern (Engagement der Ausbilder und Häufigkeit von Prüfungen) untersucht (vgl. Tabelle 7). Die einzelnen Inhaltsitems wurden zu diesem Zweck zu einer Skala gemittelt.

Von den vier in Bezug zur „Ausführlichkeit der inhaltlichen Beschäftigung“ gestellten Variablen finden sich die höchsten Zusammenhänge zwischen den Variablen „Engagement Studierende“, „Engagement Ausbilder“ und „Häufigkeit von Prüfungen“. Interessant ist dabei, daß die Variablen „Engagement der Studierenden“ und „Engagement der Ausbilder“ hoch miteinander korrelieren, was darauf hindeutet, daß die Studierenden ihr Verhalten von demjenigen der Ausbilder abhängig machen. Bedeutend geringer ausgeprägt ist der Zusammenhang zur Variablen „Arbeitszeit außerhalb des Unterrichts“, was für eine Berufsbildung mit hohem Anspruch, in der traditionellerweise der Stellenwert von unterrichtsvor- und nachbereitenden Arbeiten Gewicht besitzt, doch erstaunlich

Tab. 7: **Korrelationen zwischen fünf Unterrichtsvariablen der Allgemeinen Didaktik**
(N zwischen 865 und 919)

	1	2	3	4
(1) Ausführlichkeit der inhaltlichen Beschäftigung				
(2) Engagement Studierende	.30**			
(3) Arbeitszeit außerhalb des Unterrichts	.11**	.13**		
(4) Engagement Ausbilder	.27**	.51**	.02	
(5) Häufigkeit von Prüfungen	.25**	.17**	.15**	.21**
* p < .05; ** p < .01				

ist. Ein weiteres Indiz dafür, daß der allgemeindidaktische Unterricht im Durchschnitt wenig anspruchsvoll ist, ergibt die geringe Korrelation der Variablen „Häufigkeit von Prüfungen“ und „Arbeitszeit außerhalb des Unterrichts“. Es scheint, daß viele Prüfungen in Allgemeiner Didaktik keine Zunahme der außerunterrichtlichen Arbeit bei Studierenden bewirken.

Vor dem Hintergrund dieses Ergebnisses hat uns die Frage des Anspruchsniveaus der Fachausbildungen insgesamt interessiert. Ist die von den Studierenden festgehaltene geringe Belastung außerhalb der Unterrichtszeit im Bereich Allgemeine Didaktik symptomatisch für die gesamte erziehungswissenschaftliche Ausbildung und unterscheidet sie sich von der fachwissenschaftlichen Ausbildung? Ebenso wollten wir wissen, ob es Unterschiede zwischen der Einschätzung der Belastung außerhalb der Unterrichtszeit zwischen den Studierenden und ihren Ausbildern gibt. Dazu stellt J. KRAMIS (1991) fest, daß zwar die Richtung, nicht aber die Stärke solcher Beurteilungen von Studierenden und Ausbildern übereinstimmen. Ausbilder nehmen zum Beispiel Schwächen ihres Unterrichts zwar wahr, beurteilen sie jedoch als nicht so gravierend wie sie von den Studierenden eingestuft werden.

Wir konnten diese Fragen prüfen, weil ein Ausschnitt der fachbezogenen Fragen in einer weiteren Untersuchungsphase auch den Ausbilder/innen gestellt wurden. Wir wählten zur Überprüfung dieser Fragestellungen diejenigen Ausbilder aus, welche entweder in einer Ausbildung für zukünftige Primarlehrkräfte oder Lehrkräfte der Sekundarstufe I oder II arbeiten. Im weiteren wurden je nur diejenigen Ausbilder beigezogen, welche die zur Diskussion stehenden Fächer unterrichten. Da viele Ausbilder nicht nur Pädagogik, sondern auch Psychologie oder umgekehrt unterrichten, faßten wir diese Ausbilder unter dem Etikett „Erziehungswissenschaft“ zusammen. Diese Stichprobenreduzierung führt dazu, daß sich die Anzahl einbezogener Personen auf Seite der Ausbilder stark verringert und die Studierenden ein größeres Übergewicht besitzen als es in der Realität der Fall ist.

In allen befragten Fächern wird die Belastung außerhalb des Unterrichts sowohl von Studierenden als auch von Ausbildern in einem hohem Maße als angemessen beurteilt (Prozentanteile zwischen 67 % und 86 %). Beim Anteil derjenigen Personen, die eine zu geringe Belastung feststellen, ist zwischen den erziehungswissenschaftlichen (Allgemeine Didaktik und Erziehungswissenschaften) und fachwissenschaftlichen (Sprachen und Naturwissenschaften) Fä-

Tab. 8: Die Belastung außerhalb des Unterrichts in zwei erziehungswissenschaftlichen und zwei fachwissenschaftlichen Fächern

	Allgemeine Didaktik				Erziehungswissenschaft			
	Studierende		Ausbilder		Studierende		Ausbilder	
	N	%	N	%	N	%	N	%
zu gering	214	21	4	20	177	17	10	28
gerade richtig	760	75	16	80	783	77	24	67
zu hoch	44	4	0	0	58	6	2	6
Total	1018	100	20	100	1018	100	36	100

	Sprachen				Naturwissenschaften			
	Studierende		Ausbilder		Studierende		Ausbilder	
	N	%	N	%	N	%	N	%
zu gering	46	11	7	11	11	4	11	22
gerade richtig	330	80	56	86	185	73	40	78
zu hoch	36	9	1	2	56	22	0	0
Total	412	100	64	100	252	100	51	100

chern zu differenzieren. Während es rund zwanzig Prozent der Studierenden und der Ausbilder sind, welche die Belastung in den erziehungswissenschaftlichen Fächern für zu gering halten, sind es in den fachwissenschaftlichen Fächern etwa zehn Prozent. Die Ausnahme bilden die Ausbilder der naturwissenschaftlichen Fächer, welche ebenfalls mit einem Anteil von etwa zwanzig Prozent die Ansprüche für zu gering halten. Demgegenüber sind es einzig die naturwissenschaftlichen Fächer, von welchen mehr als zwanzig Prozent der Studierenden sagen, daß die Belastung zu groß sei. In allen anderen Fächern liegt der Prozentanteil von Studierenden oder Ausbildern, die eine zu hohe Belastung angeben, unter zehn Prozent.

Der prognostizierte Effekt, daß sich das Urteil der Ausbilder über die Belastung des eigenen Faches außerhalb der Unterrichtszeit von demjenigen der Studierenden in dem Sinne unterscheidet, daß die Ausbilder die Belastung für zu gering und die Studierenden für zu hoch erachten, ist nur für den fachwissenschaftlichen Bereich Naturwissenschaften festzustellen ($p < .01$). Vermutlich hat dieses Ergebnis nicht nur mit der guten Selbsteinschätzung der Ausbilder, sondern mit der allgemein geringen Belastung, insbesondere durch die erziehungswissenschaftlichen Fächer, zu tun. Bei einer auch von vielen Studierenden als gering eingeschätzten Belastung kann sich kaum ein Beurteilungsunterschied zwischen Ausbildern und Studierenden einstellen.

Was H. FLACH u. a. (1995) für Deutschland feststellen, scheint sich auch in der Schweiz abzuzeichnen: Das Anforderungsniveau der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung ist zu tief oder zumindest tiefer als in der fachwissenschaftlichen Ausbildung. Unseres Erachtens ist dieser Befund nicht zufällig. Während

für die Fachwissenschaften ausdifferenzierte Studienpläne üblich sind, fehlen in den Erziehungswissenschaften die entsprechenden Grundlagen weitgehend. Dies ist wiederum nicht verwunderlich, weil eine Didaktik der Erziehungswissenschaften, insbesondere für die Lehrerbildung, kaum existent ist (Ansätze für die Schweiz etwa bei REUSSER 1982 oder FUCHS 1994). Aufgabe einer Didaktik der Erziehungswissenschaften wäre es unter anderem, inhaltliche Konzepte für die erziehungswissenschaftliche Ausbildung unterschiedlicher Typen von Auszubildenden, zum Beispiel für Lehrkräfte unterschiedlicher Schulstufen und -typen, Erwachsenenbildern oder Betriebsauszubildenden, bereitzustellen. Auf die jeweilige Ausbildungssituation bezogen müßte darüber nachgedacht werden, wie die Wissensbasis von Auszubildenden aufzubauen ist, welche erziehungswissenschaftlichen Wissensbestände mithelfen, die jeweiligen Ausbildungssituationen zu erklären und wie praxiswirksames Handlungswissen erzeugt werden kann. Eine Didaktik der Erziehungswissenschaften kann sich um das Theorie-Praxis-Problem erst dann kümmern, wenn sie das Theorieproblem gelöst hat.

4. Einige Folgerungen

Die „quasi-experimentelle“ Situation der schweizerischen Lehrerbildung bietet Möglichkeiten für strukturvergleichende Studien. Ein Vergleich der bis heute strukturell wenig harmonisierten und inhaltlich kaum standardisierten Lehrerbildungen zeigt für den Bereich der Erziehungswissenschaften erstaunliche Resultate, die wahrscheinlich mehr mit der Situation der einzelnen erziehungswissenschaftlichen Disziplinen als mit den Strukturen der Lehrerbildung zu tun haben. Denn zwischen einzelnen Modellen der Lehrerbildung lassen sich kaum Unterschiede hinsichtlich der untersuchten Fragen im Bereich der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung feststellen. Die Daten bestätigen eine Tendenz, die schon in einer Fallstudie für eine einzelne Lehrerbildungsinstitution empirisch nachgewiesen werden konnte (CRIBLEZ u. a. 1996, S. 54ff.): Die Anforderungen an die Studierenden in den erziehungswissenschaftlichen Fächern werden allgemein – von Studierenden und Ausbilder/innen in ähnlicher Weise – als eher gering eingeschätzt. Ganz anders wird dagegen die Anforderung in Naturwissenschaften eingeschätzt. Während die Studierenden hier das Anforderungsniveau eher als zu hoch einschätzen, ist es für die Ausbilder/innen eher zu gering. Als erstes ließe sich aus den Resultaten folgern, daß die Anforderungen an die Studierenden in den erziehungswissenschaftlichen Fächern – unabhängig von der Struktur der Ausbildung – erhöht werden können. Die oftmals zitierte geringe Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung für die spätere Berufspraxis könnte – neben einer fehlenden pädagogischen Technologie, was kürzlich F. O. RADTKE beschrieben hat (RADTKE 1996) – auch auf diese geringen Anforderungen des Fachbereichs an die Studierenden zurückgeführt werden. Zweitens zeichnen sich im erziehungswissenschaftlichen Bereich hinsichtlich der thematischen Schwerpunktsetzung eindeutige Tendenzen ab, dies sowohl hinsichtlich der fachlichen Präferenzen wie auch der inhaltlichen Schwerpunkte. Im Vordergrund der Ausbildung stehen methodische Fragen, gefolgt von psychologischen und den „klassischen“ pädagogischen Themen. Im Zentrum der Aufmerksamkeit in der Ausbildung steht also eine Themenkombination, die sich

als eine Art „Melting Pot“ aus geisteswissenschaftlicher Tradition und psychologischer Anwendungsorientierung interpretieren läßt. Dagegen werden Themen, die entweder mit den langen Dimensionen unterrichtlicher Tätigkeit – etwa längerfristigen Planungsstrategien im Gegensatz zum Vorbereiten täglicher Unterrichtssequenzen – oder mit den Kontexten von Unterricht – etwa der Schule als Institution – zu tun haben, eher randständig bearbeitet. Dies kann zumindest als zweiter Hinweis darauf gedeutet werden, wie die Wirksamkeit der Lehrerbildung im Bereich der Erziehungswissenschaften erhöht werden könnte: durch eine neue Funktionsbestimmung der Erziehungswissenschaften in der Lehrerbildung, die vom Versprechen der Anwendungsorientierung im Sinne einer Theorie für die Praxis abrückt, da dieses Versprechen nicht einzulösen ist.

Drittens kann relativ deutlich gezeigt werden, wovon die Ausbildung in Erziehungswissenschaften inhaltlich geprägt wird: von Psychologie und Methoden. Was der Reformpädagoge und Seminardirektor ERNST SCHNEIDER 1903 noch postulierte – „das Hauptgewicht (der Ausbildung; die A.) muß besonders auf eine gute, psychologische Schulung, als Grundkapital des Lehrers, gelegt werden“ (SCHNEIDER 1903, S. 34) –, ist heute offensichtlich realisiert. Diese Entwicklung kann einerseits auf die Personalrekrutierung im Zusammenhang mit dem Ausbau der Psychologie als akademischer Disziplin seit den siebziger Jahren zurückgeführt werden, andererseits auf das Wiederaufleben der Diskussion über Schulreform als Methodenreform. Die Lehrerbildung stellt damit ein reduziertes Set von Praxisproblemen in den Vordergrund ihrer Aufmerksamkeit und gibt vor, daß diese Praxisprobleme mit psychologischem Wissen bearbeitbar seien. Implizit wird dadurch eine Wertung von Ausbildungsinhalten unter Gesichtspunkten der Praxisrelevanz vorgenommen, deren Explizierung ausbleibt. Offensichtlich strukturieren implizite Vorstellungen über Praxisrelevanz die Inhalte im erziehungswissenschaftlichen Bereich in hohem Maße, ohne daß die Praxisrelevanz auch wirklich unter Beweis gestellt werden muß (und kann).

Diese ersten Auswertungen werden spezifiziert und die Analysen mit weiteren Daten vernetzt werden müssen. Was sich daran jedoch schon jetzt zeigen läßt, ist der zentrale Stellenwert der *Definition der Inhalte* im erziehungswissenschaftlichen Ausbildungsbereich. Funktion und Inhalt der Erziehungswissenschaften in der Ausbildung von Lehrerinnen neu zu definieren, wäre wahrscheinlich ein ebenso wichtiges Projekt wie die Strukturreform der Lehrerbildung.

Literatur

- ADLER, J.: Kurzübersicht über die Grundausbildung der Lehrerinnen und Lehrer in der Schweiz. o. O. (Aarau) 1995.
- BADERTSCHER, H. u. a.: Handbuch zur Grundausbildung der Lehrerinnen in der Schweiz. Strukturen, Bedingungen, Unterrichtsberechtigungen. Bern 1993.
- BESSOTH, R.: Organisationsklima an Schulen. Neuwied/Frankfurt a. M. 1989.
- BRÜHWILER, CH./SPYCHIGER, M.: Subjektive Begründungen für die Wahl des Lehrberufes. In: Beiträge zur Lehrerbildung 15 (1997), S. 49–58.
- CRIBLEZ, L.: Lehrerbildung in der Schweiz: Vielfalt ohne Koordination? In: Bildungsforschung und Bildungspraxis 16 (1994), S. 139–160.
- CRIBLEZ, L.: Wissenschaft und Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung 14 (1996), S. 61–74.

- CRIBLEZ, L.: Lehrerbildung als Forschungsgegenstand. Das Nationalfondsprojekt „Zur Wirksamkeit der Lehrbildungssysteme in der Schweiz“ in seinem bildungspolitischen Kontext. In: Beiträge zur Lehrerbildung 15 (1997), S. 6–14.
- CRIBLEZ, L./HOFER, CH.: Pädagogik als Unterrichtsfach – einige Thesen zur Einleitung einer notwendigen Diskussion. In: Beiträge zur Lehrerbildung 12 (1994), S. 297–287.
- CRIBLEZ, L./JENZER, C.: Zur Situation und Entwicklung der Schulgeschichte in der Schweiz. In: Bildungsforschung und Bildungspraxis 17 (1995), S. 210–240.
- CRIBLEZ, L. u.a.: Die Ausbildung für Kindergarten- und Primarlehrkräfte am Seminar Liestal aus der Sicht der Studierenden. Evaluationsbericht 1. (polykopiertes Typoskript). Bern/Freiburg 1996.
- DOYLE, W.: Untersuchungen zum umgesetzten Curriculum. In: St. HOPMANN/K. RIQUARTS (Hrsg.): Didaktik und/oder Curriculum. Weinheim/Basel 1995, S. 143–159.
- EDK: Bildungspolitik in der Schweiz. Bericht der OECD. Bern 1990.
- EDK: Interkantonale Vereinbarung über die Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen vom 18. Februar 1993. Bern 1993 (a).
- EDK: Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen. Bern 1993 (b).
- EDK: Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen vom 26. Oktober 1995. Bern/Les Bois 1995.
- FLACH, H./LÜCK, J./PREUSS, R.: Lehrerausbildung im Urteil ihrer Studenten. Frankfurt a.M./Berlin/Bern 1995.
- FUCHS, M.: Didaktik der Didaktik – eine Nichtexistenz, oder? In: Beiträge zur Lehrerbildung 12 (1994), S. 294–301.
- GALLUZZO, G.R.: Teacher Education Program Evaluation: Organizing or Agonizing? In: J.D. RATHS/L.G. KATZ: Advances in Teacher Education. Vol 2. Norwood 1986, S. 221–237.
- HARMS, TH./TARANT, R./SCHLÖMERKEMPER, J.: Pädagogik-Studium und Beruf. Eine empirische Studie zum Master-Studiengang am Göttinger Pädagogischen Seminar. Göttingen 1992.
- HORN, K./WIGGER, L.: Vielfalt und Einheit. Über Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. In: Dies. (Hrsg.): Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1994, S. 13–32.
- JURT, J. u.a.: Aktuelle Stoffinhalte und verwendete Lehrmittel in Allgemeiner Didaktik an Seminarien. In: Beiträge zur Lehrerbildung 12 (1994), S. 288–293.
- KERSTEN, B./GASSER-DUTOIT, A.: Zielstrebigkeit in der Primarlehrer-Ausbildung: Welche Studierenden wollen (nicht) Lehrer werden. In: Beiträge zur Lehrerbildung 15 (1997), S. 59–68.
- KRAMIS, J.: Quellen des Wissens über guten Unterricht und deren Stärken und Schwächen. In: Bildungsforschung und Bildungspraxis 13 (1991), S. 55–82.
- KROMREY, H.: Evaluationen der Lehre durch Umfrageforschung? Methodische Fallstricke bei der Messung von Lehrqualität durch Befragung von Vorlesungsteilnehmern. In: P.P. MOHLER (Hrsg.): Universität und Lehre. Ihre Evaluation als Herausforderung an die Empirische Sozialforschung. Münster/New York 1994a, S. 91–114.
- KROMREY, H.: Wie erkennt man „gute“ Lehrer? Was studentische Vorlesungsbefragungen (nicht) aussagen. In: Empirische Pädagogik (1994b), S. 153–168.
- NFP 33/Lehrerbildung: Fragebogen für Studierende. Bern/Fribourg 1995.
- NFP 33/Lehrerbildung: Fragebogen für Ausbilderinnen und Ausbilder. Bern/Fribourg 1996.
- OELKERS, J.: Effizienz und Evaluation in der Lehrerausbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung 15 (1997), S. 15–25.
- OSER, F.: Standards in der Lehrerbildung. Teil I: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. In: Beiträge zur Lehrerbildung 15 (1997a), S. 26–37.
- OSER, F.: Standards in der Lehrerbildung. In: A. KOWARSCH (Hrsg.): Lehrerbildung für eine Schule im Wandel. Herausforderungen und Perspektiven. Wien 1997b, S. 29–41.
- PETERSEN, W.: Lehrbuch Allgemeine Didaktik. München 1983.
- RADTKE, F.-O.: Wissen und Können. Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung. Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung. Opladen 1996.
- REUSSER, K.: Vom Phänomen zum Begriff – vom Begriff zur Handlung. Zur Didaktik der pädagogischen Fächer in der Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung 1982, S. 4–16.
- ROSENBUSCH, H. S./SACHER, W./SCHENK, H.: Schulreif? Die neue bayrische Lehrerbildung im Urteil ihrer Absolventen. Frankfurt a.M./Bern 1988.
- SCANDOLA, P.: „Schule und Vaterland“ – Zur Geschichte des Geschichtsunterrichts in den deutschsprachigen Primarschulen des Kantons Bern. 3 Bde. Diss. Bern 1986.
- SCHNEIDER, E.: Zur Lehrerbildung. Ein Versuch. Biel 1903.

Schweizerischer Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung/Abteilung Nationale Forschungsprogramme: Nationales Forschungsprogramm 33. Die Wirksamkeit unserer Bildungssysteme angesichts der demographischen und technologischen Entwicklung und angesichts der Probleme in der mehrsprachigen Schweiz. Ausführungsplan. Bern 1991.

TABIN, J.-P.: Formation professionnelle en Suisse. Histoire et actualité. Lausanne 1989.

TRIER, U. P. (Hrsg.): Wirksamkeitsanalyse von Bildungssystemen. Symposium Bern 1995. Bern/Aarau 1995.

VISCHER, E.: Zur Schweizerischen Geschichtsschreibung im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts. Thayngen 1973.

WÄLCHLI, ST.: Die Grundausbildung der Lehrerinnen und Lehrer in der Schweiz – eine Übersicht. In: Schweizer Schule 1/1994, S. 33–37.

WILD-NÄF, M.: Ausbildungstyp oder Ausbildungsgang? Kritische Überlegungen zur Frage der „richtigen“ Struktur der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrer. In: Beiträge zur Lehrerbildung 15 (1997), S. 38–48.

Abstract

The heterogeneity of teacher training in Switzerland can be considered a “quasi”-experimental situation, a fact which has, however, as yet not been taken into account in educational research. Within the framework of a national research program concerning the efficiency of the educational systems, teacher training has now, for the first time, been evaluated. For the pedagogical sphere, first results from interviews with students and with male and female instructors are presented. While, in the Swiss debate on the reform of teacher training, until now, structural aspects, in particular, played a major role, the results concerning the pedagogical sphere presented here now bring up questions regarding the selection and the standard of contents and – an even more fundamental aspect – questions concerning the function of educational science in teacher training.

Anschrift der Autoren

Dr. Lucien Criblez, Aarhaldenstr. 26, CH-3084 Wabern
Martin Wild-Näf, lic.phil., Lentulusrain 3, CH-3007 Bern